

سعيد بريمي¹
جامعة محمد الأول

التحول اللغوي في تدريسية اللغة العربية لغة ثانية

ملخص. يعتبر التحول اللغوي Code Switching استراتيجية من استراتيجيات التواصل بين الأفراد والجماعات، حيث تتم مناوبة كلمات وجمل بين لغتين مختلفتين، أو لهجتين. وحدث الظاهرة أمر شائع في المراكز اللغوية الخاصة بتعليمية اللغات الأجنبية. لذلك سنعمل من خلال بحثنا هذا على معالجة بعض القضايا المرتبطة بالظاهرة من منظور اجتماعي، لغوي وتعليمي... الإشكال الذي طرح نفسه هو هل التحول اللغوي لبنة بناء، أم حَجَر عثرة أمام تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها؟ ومن بين أهداف هذا البحث إثبات أهمية التحول اللغوي ومدى فعاليته في تطوير تعليم اللغة العربية وتحديد قيمته المضافة. ونظرا لخصوصية الموضوع أثرنا القيام بدراسة ميدانية مستعينين بالمنهج الاجتماعي الكمي أثناء جمع المعطيات، من خلال إعداد استمارتين إلكترونيتين موجهتين لطلبة اللغة العربية من غير الناطقين بها، ومدرسيهم. وخلصنا إلى أن للتحول اللغوي دورا فعالا في تعليم اللغة العربية، وأنه لا يوجد شيء غير طبيعي أو مزعج لغويا حول التحول من لغة إلى لغة أخرى في الفصل الدراسي ولا يشكل عائقا أمام عملية التعلم.

الكلمات المفتاحية: التحول اللغوي، تدريسية اللغة العربية، اللغة الثانية، الإغماس اللغوي

مقدمة

تعتبر اللغة غذاء للعقل وأداة للفكر، وجسرا نحو التقدم والرقي. فهي وسيلة للتعبير عن الأغراض، ومن خلالها نشكل الأفكار وتجعل من الاتصال المعقد ممكنا، وعبرها نفتح على باقي الثقافات. وحتى نكون على اطلاع مستمر واتصال دائم بالعالم الذي يشهد تحديثات كل لحظة في مختلف المجالات العلمية، الاقتصادية، السياسية، الاجتماعية، والتعليمية كان لا بد لنا من إجادة لغتنا الأم، وتعلم لغة ثانية. إن المطلع على مجال تدريس اللغات في الفترة الراهنة يلاحظ إقبالا منقطع النظير على تعلم اللغة العربية من الناطقين بغيرها لأغراض متباينة. وهذا ما دفعنا إلى الاشتغال في مجال تعليمية اللغات الثانية وجعله إطارا نظريا ننطلق منه، ونبنى عليه أفكارنا. وقد اخترنا لهذا البحث عنوان "التحول اللغوي في تدريسية اللغة العربية لغة ثانية" لما لاحظناه من استعمال واسع لهاته الظاهرة في مختلف فصول تدريسية اللغات الأجنبية. لذلك نصبو من خلال مقالنا هذا معالجة بعض القضايا المتعلقة بالتحول اللغوي من منظور اجتماعي، لساني وتعليمي.

¹ E-mail: saidbarrimi55@gmail.com

الدراسة النظرية

1. التحول اللغوي

يعتبر التحول اللغوي حسب الباحثين في اللسانيات التطبيقية هو انتقال المتحدث من لغة إلى أخرى داخل نفس الخطاب (Grosjean 1982: 7) وهو أيضا التحول الحاصل بين لغتين داخل خطاب واحد أو جملة وعرفه فيفيان كوك بالعملية التي يستمر فيها ثنائيو اللغة في الانتقال من لغة إلى أخرى في منتصف الكلام عندما يكونون على دراية باللغتين (Cook 1991: 174) ويحدث ذلك غالبا عندما يسأل شخص آخر فيجيبه بلغة غير التي سئل بها، أو عندما يبدأ شخص الحديث بلغة معينة وينتقل في وسط المحادثة إلى لغة أخرى. بذلك فالتحول اللغوي سلوك لغوي يحصل للمتحدثين بلغتين (Muysken 1995: 47) أو متعلمي اللغة الثانية أو الأجنبية. والتحول اللغوي من بين الظواهر التي اختلف حولها اللغويون، فهناك من يعتبره مظهرا من مظاهر فساد اللغة، في حين هناك من يؤكد على أن "التحول اللغوي في المجتمعات التعددية يوفر للمتكلمين معينا لا ينضب من الوسائل للتعبير عن المعاني غير الصريحة" (الشارفي أحمد 2017: 17). وبعد الاطلاع على بعض الدراسات العلمية السابقة في موضوع التحول اللغوي في فصول تدريسية اللغات الثانية والأجنبية وجدنا تباينا في الآراء من قبل الباحثين. فهناك من يرى بأن التحول اللغوي أثناء تعليم وتعلم اللغة الثانية استراتيجية تربوية فعالة، ومن بينهم اللساني والتربوي أرنستو ماكاريو (Ernesto Macaro)، وفيفيان كوك (Vivian Cook) والباحث والتربوي سيرت أكلاي (Sert Oclay)، ومن بين المعارضين لفكرة استعمال التحول اللغوي نجد اللساني ستيفن كراشن (Stephen Krashen) من خلال نظريته الطبيعية/ الفطرية (The Natural Approach)، وخاصة فرضية المدخلات المفهومة (Comprehensible Inputs).

وبما أننا بصدد الحديث عن تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، فسنجد أن أغلب المتدخلين في الشأن التعليمي يسعون وراء بلوغ هدف أساسي يتمثل في إغماس المتعلمين لغويا، ويعتبرون الانزلاق إلى لغة أخرى غير الهدف تدبيرا سيئا، وأمرا غير مرغوب فيه. ولكن هل من المحتمل أن نكون مخطئين بشأن هاته الظاهرة طوال هذا الوقت؟ وهل هو حقا بهذا السوء في كل سياق؟ هل من الممكن أن يكون التحول اللغوي استراتيجية تعليمية مفيدة وليس نوعا من المعوقات التعليمية؟ الجواب صعب ومركب. لكن يبدو أن هذا البحث قد يكون فرصة جيدة لإعادة النظر في بعض أفكارنا حول ظاهرة التحول اللغوي في الفصول الدراسية، من خلال تحديد أبرز وظائفه في فصول تدريسية اللغات وأهميته، حسب التجربة الطويلة للعديد من الخبراء في اللسانيات التطبيقية خاصة في مجال تعليمية اللغات الثانية.

2. أسباب استعمال التحول اللغوي أثناء تعليم اللغة الثانية

لنتخلّل عن التظاهر ونعترف بأننا جميعا ننتقل من وقت لآخر. لكن متى؟ والأهم من ذلك ... لماذا؟ تُظهر الأبحاث حول هذا الموضوع أن الأسباب الأكثر شيوعا لانتقال المدرسين من اللغة الهدف إلى اللغة الأولى عديدة ومن بينها الأسباب المجازية وذلك لبناء التضامن والعلاقات الحميمة مع الطلبة، وكذا تسليط الضوء على شيء معين ذي أهمية حتى يبقى عالقا في الأذهان، إضافة إلى معالجة الموضوعات أو القواعد اللغوية المعقدة: الصرفية، والنحوية وشرحها بشكل أفضل دون حاجز اللغة. ووفقا لـ Sert (2005)، فإن التحول اللغوي هو استراتيجية لتقديم المعنى المقصود. وفي هذه الحالة، يتم استعماله لتجنب سوء الفهم ومساعدة طلبة اللغة الثانية لجعل التعلم أسهل وأبسط (Sert 2005: 6)، من خلال تزويدهم بمعنى بعض الكلمات في لغتهم الأصلية، وهذا ما يوفر الكثير من الوقت والجهد من جانب المدرس، ويحقق الهدف المنشود. فكلما كانت البيئة اللغوية داعمة كان العطاء والإقبال على التعلم أكبر، وكان التفاعل بين الطلبة أكثر، حيث يشعر الطلبة براحة أكبر عندما تتم مخاطبتهم بلغتهم الأصلية،

ويُسَهِّل ذلك بناء علاقات معهم. ولهذا قد يكون التحول اللغوي مقايضة جيدة، إن تم استثماره بطريقة سليمة. ولا ننكر أنه يمكن تحقيق التشجيع باللغة الهدف أيضاً، لكن في معظم الأحيان تكون الطريقة الأكثر فعالية لتحقيق ذلك هي العودة إلى اللغة الأم.

3. وظائف التحول اللغوي في تعليم اللغة الثانية

من خلال البحث والاطلاع في مجموعة من الكتب والمقالات المرتبطة بتدريس اللغة الثانية S.L.T. اتضح لنا أن للتحول اللغوي داخل الفصول الدراسية وظائف عديدة. وقد حدد بعضها سيرت (2005)، الذي يرى أن التحول يستعمل في تغيير في الموضوع، حيث يقوم المدرس بتبديل لغته وفقاً للموضوع قيد المناقشة. فعلى سبيل المثال، وأثناء تعليم قواعد اللغة، ينتقل المدرس من اللغة الهدف إلى اللغة الأولى (L1) لشرح نقطة نحوية يتم تدريسها في تلك اللحظة. في هذه الحالة، يتم توجيه انتباه الطلبة نحو المعرفة الجديدة من خلال التحول اللغوي وبالتالي الاستفادة من لغتهم الأصلية (Sert 2005: 6). ويرى كول (1998) أن المدرسين قادرين على استغلال تجربة تعلم اللغة الأولى السابقة للطلاب (L1) لزيادة فهمهم للغة الجديدة (Sert 2005: 6). حيث يقترح إنشاء رابط من لغة معروفة (اللغة الأصلية) إلى لغة غير معروفة (محتوى لغة أجنبية جديد) لنقل المحتوى الجديد والمعنى الذي يتيح الوضوح، أي الانطلاق من اللغة الأولى لبناء جسر نحو اللغة الثانية، لتيسير عملية التواصل بين المدرس وطلابه. ومن بين الوظائف أيضاً الوظيفة التكرارية (Repetitive Function) وهي عندما ينقل المدرس الرسالة بكلتا اللغتين، من أجل التوضيح والتأكيد على أهمية محتوى اللغة الهدف والفهم الفعال. ومع ذلك، ذكر Sert (2005) أن الاتجاه إلى تكرار التعليمات باللغة الأولى قد يؤدي إلى بعض السلوكيات غير المرغوب فيها مثل الاعتماد الكلي على ترجمة المدرس (Cole 1998: 11-22). لذلك يستحق هذا الاستعمال بذل أقصى درجات الحذر، لأنه من المحتمل الوقوع في عادات سيئة تجعل الطلبة كسالى حول استخدامهم للغة الهدف ونحصد نتائج عكسية.

4. تصورات المتخصصين بشأن استعمال التحول اللغوي في فصول تدريسية اللغات الثانية

تعتبر ظاهرة التحول اللغوي من الظواهر السوسiolسانية الشائكة، وغير المتفق عليها بين الباحثين، إذ تعددت الآراء والمواقف، واختلفت بين مؤيد ومعارض لاستعمالها داخل الفصول الدراسية عامة، وفي تدريس اللغة الثانية، أو الأجنبية على وجه الخصوص. إذن من هم أبرز المدافعين عن استعمال التحول اللغوي، ومن هم الرافضون لهذا الاستعمال؟

أ. إرنيسو ماکارو (Ernesto Macaro)

من الأسس النظرية التي بنى عليها ماکارو موقفه نظرية المعالجة المعرفية (Cognitive Processing Theory) التي تتوقع أن الطريقة التي يتم بها إدراك اللغة ومعالجتها وتخزينها تتم بنفس الطريقة التي يتم بها تخزين أنواع المعلومات الأخرى حيث تتفاعل الذاكرة العاملة والذاكرة الطويلة المدى من أجل السماح بهذه العمليات، ومما تقدمه هذه النظرية حسب ماکارو أن اللغة الأولى واللغة الثانية غير متضمنتين في قالب مفاهيمية منفصلة، وأن المعجم الذهني يتم تمثيله بشكل أفضل من خلال عدد متزايد من الاتصالات (وبالتالي التنشيط المحتمل). بمعنى آخر، يتم تنشيط كل من المعجمين اللغويين الأول والثاني، في الذاكرة الطويلة المدى، عندما يحاول المتحدث الثنائي اللغة معالجة اللغة، نظراً لأن

الاتصالات باللغة الأولى ستكون أقوى بكثير من الاتصالات باللغة الثانية. ولذلك فإن تجاهل اللغة الأولى أثناء عملية تعلم اللغة الثانية هو تجاهل أداة أساسية في تعلم اللغة الثانية. والنظرية الثانية التي بنى عليها مكارو تصوره هي النظرية الاجتماعية الثقافية (Sociocultural Theory)، وتشير هذه النظرية إلى الحوار الداخلي (Inner Speech)، ويعني أن الإنسان له صوت داخلي يحاوره ويخاطبه ويجادله، وربما يتخذ من خلاله قرارات حاسمة أو يستبعداها، وهذا التفكير الداخلي وحوار الذات وصراعها لا يكون إلا باللغة الأولى (Macaro 2009: 37)، وأثناء هذا التفكير وإبان العملية التعليمية سيطرح المتعلم أسئلة عديدة عن المفردات والتعبيرات والمواقف الاجتماعية والثقافية التي يبغى التعامل معها والتعبير عنها. ومما أشار إليه مكارو أيضا هو أن التحول اللغوي يساعد المدرس في شرح التعليمات والإجراءات المعقدة التي تتطلب جهدا أكبر على مستوى الفهم كبعض الظواهر اللغوية، دون الاصطدام أيضا بحاجز اللغة، وبذلك لا ضير في استعمال اللغة الأولى في مثل هذه المواضع، حيث يقول "فلا يمكنني العثور على أي نظرية تفسر اكتساب اللغة الثانية من خلال استخدام اللغة الثانية قدر الإمكان" (Macaro 2009: 37) إضافة إلى أن استخدام اللغة الأم داخل الفصل يُعتبر وسيلة فعالة في تعديل سلوكيات الطلبة، فمن الصعب التحكم في تصرفات البعض منهم، حيث لن ينضبطوا حسب مكارو للتوجيهات الصارمة باللغة الهدف التي لم يتعلموا الكثير منها بعد ولن تؤثر فيهم. وقد أضاف أن هناك بعض المصطلحات المجردة التي تتطلب وقتا وجهدا كبيرين لكي يشرح المدرس معناها، في حين أن الأمر لا يحتاج سوى الانتقال إلى اللغة الأم ليستوعب الطلاب معناها ويكونوا قاموسهم الثاني الذهني الخاص بهم. وبالتالي فمكارو يدعو إلى ما يسميه بالاستخدام الأمثل (Optimal Use) للتحول اللغوي داخل الفصول الدراسية، لأنه لا يضر في شيء. بل التأثيرات الضارة المحتملة في تدريس اللغات الثانية حسبه تكمن في عدم جذب انتباه الطلبة إلى جوانب لغتهم الأولى، أو عدم إجراء مقارنات بين اللغتين الأولى والثانية (Macaro 2009: 38) فالاستعمال الأمثل هو أن تستعمل اللغة الأولى سواء من قبل المدرس أو المتعلم لكن في سياقات محددة ومواضع مضبوطة، ووفق معايير يحددها المدرس، ويجب الالتزام بها حتى لا يتم استثمار اللغة الأولى بشكل خاطئ، وتخرج عن غرضها التعليمي، وبذلك أن تساهم في تطوير مهارات الطلبة اللغوية، تصبح عائقا أمام الاكتساب اللغوي.

ب. ستيفن كراشن (Stephen Krashen)

يرى ستيفن كراشن أن اللغة الثانية ينبغي أن تكتسب كما تكتسب اللغة الأولى أيضا، ومعلوم أن الاكتساب يتم دون وعي، أي بطريقة لا شعورية، عكس عملية التعلم التي تحتاج إلى مدرس، يوجه ويرشد، وترى النظرية أن اكتساب اللغة الثانية يتم عبر مرحلتين، أولهما اكتساب لا شعوري من خلال استعمال اللغة في سياقات تواصلية حقيقية مما يسمح باستعمالها لاحقا بطريقة تلقائية، أما الطريقة الثانية فتتم من خلال تعلم واع يضبط فيه المتعلم القواعد اللغوية للغة الثانية ولا يكون فيه الاهتمام بالتواصل اللغوي كبيرا (Krashen, Terrell 1983: 18). وتقوم نظرية كراشن على خمس فرضيات، ما يهمنها منها في هذا السياق هو فرضية المدخلات المفهومة (Comprehensible input) والمدخلات هي كل ما ينتقله المتعلم من أفكار ومفردات باللغة الثانية بشكل سماعي، عن طريق الأذن وعكسها المخرجات. وتقول هاته الفرضية إن المتعلم يستطيع أن يتعلم من خلال تزويده بمعارف بسيطة باللغة الثانية، ويشترط فيها أن تكون قابلة للاستيعاب (Krashen, Terrell 1983: 18). وبما أن المتعلم قادر على أن يتعلم باللغة الثانية بتدرج وببطء، فليس هناك من داع لإفساد هذا التعلم بحشر مفردات من لغته الأولى. وحسب كراشن فإن استعمال اللغة الأولى للمتعلمين يجعل تركيزهم كله منصبا على تراكيب ومنطق اللغة، مع إهمال المعاني والدلالات وكذلك استعمال اللغة الثانية في السياقات المختلفة.

الدراسة الميدانية

1. المنهج المعتمد

لقد أثرنا أثناء اشتغالنا على أبرز قضايا البحث الاستعانة بمنهج يجمع بين ثنائيات الوصف والتفسير، حتى يكون هناك نوع من الملاءمة بين القضايا المدروسة والمنهج المعتمد، وبما أننا بصدد دراسة وتحليل ظاهرة سوسiolسانية كان من اللازم التوصل بمثل هذه المناهج حيث نصف الظاهرة انطلاقاً مما استخلصناه من المراجع المعتمدة، ثم نعمل على تحليلها من خلال شرح بعضها والتعليق على بعضها الآخر والخروج باستنتاجات. وسنعمد على المنهج الكمي في الدراسة الميدانية.

2. عينة الدراسة

تمت زيارة بعض المراكز اللغوية التي تُعنى بتدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها، مثل المركز اللغوي "قلم ولوح"، وكذا مركز "أميدست (Amideast)" ومركز "مايدلوري (Middlebury)" المتواجدة كلها بمدينة الرباط. وذلك من أجل اختيار العينة المتمثلة في بعض طلبة اللغة العربية كلغة أجنبية، وبعض المدرسين.

الجدول 1

توزيع أفراد عينة الطلبة حسب متغيري الجنس والمستوى اللغوي

المتغير النوع	الجنس		المستوى اللغوي		
	ذكر	أنثى	مبتدئ	متوسط	متقدم
العدد	13	17	10	13	7
النسبة المئوية %	43.2%	54.8%	33.33%	43.33%	23.33%
العدد الإجمالي	30		30		

3. أدوات الدراسة

لقد اعتمدنا على استبانتين إلكترونيتين عبر تطبيق «GOOGLE FORMS»، ويعود سبب اختيارنا لهذه الأداة إلى ما تتميز به، من حيث: موضوعية المشارك في الإجابة عن الأسئلة، لعدم معرفة الباحث به، إضافة إلى كونها أكثر ديموقراطية، حيث يمكن لأي مشارك رفض ملئها، في حال عدم رغبته بذلك، وقد أشرنا في مقدمتها إلى أن ملاءمتها عمل تطوعي. ولن يتمكن الباحث من معرفة من شارك ومن لم يشارك، لعدم إدراجنا لخانة الاسم فيها حرصاً على سرية المعلومات، وعلمية الموضوع.

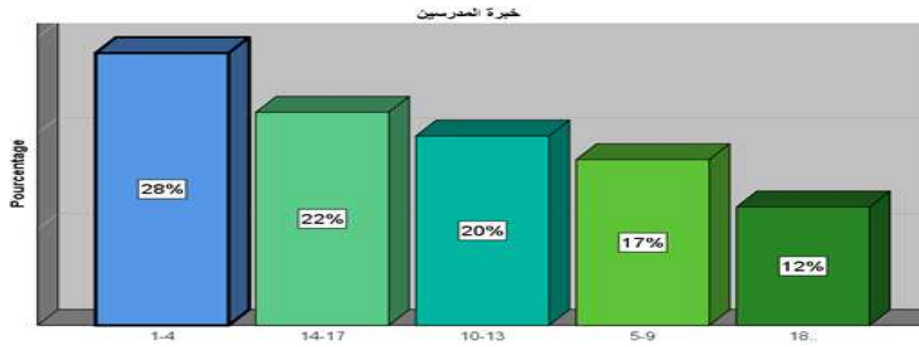
4. تحليل نتائج الاستمارة الخاصة بمعلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها

أ. النتائج المتعلقة بالمعطيات الشخصية وتفسيرها ومناقشتها:

تحرياً للدقة في المعطيات، وجعلها أكثر موضوعية، توجهنا إلى معلمي اللغة العربية من غير الناطقين بها سؤالين شخصيين، مرتبطين بالجنس، والخبرة التدريسية، لما لهما من أهمية في تفسير نتائج الاستمارة وقد جاءت النتائج كالتالي:



مبيان 1. جنس المدرسين

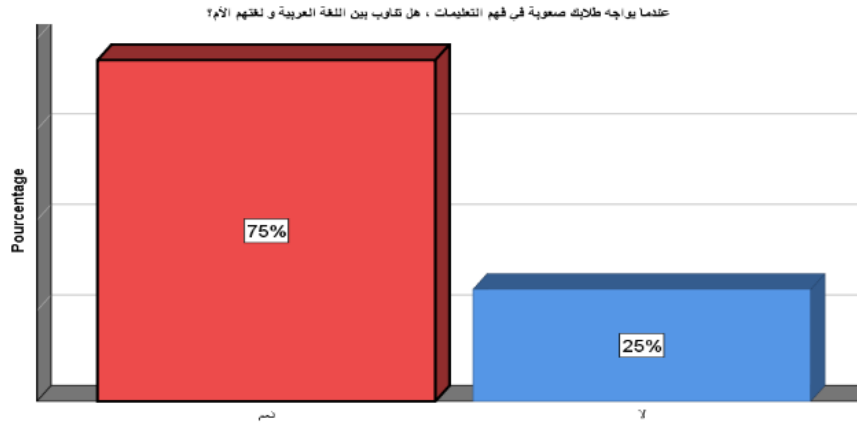


مبيان 2. خبرة المدرسين

من خلال هذه النتائج يتضح أن نسبة المدرسين المشاركين تفوق نسبة المدرسات، حيث بلغت نسبة المدرسين 77%، في حين بلغت نسبة المدرسات 23%، مما يدل على أن مقارنة النوع حاضرة وبقوة في مجال تدريسية اللغة العربية للناطقين بغيرها. أما بالنسبة للخبرة التدريسية، فنجد أن الأغلبية الساحقة من المشاركين، حديثو العهد بالميدان، إذ نجد أن نسبة الذين قضوا ما بين سنة وأربع سنوات في مجال تدريس العربية كلغة أجنبية هي 28%. ووصلت نسبة المدرسين(ات) الذين قضوا أكثر من 18 سنة 12%.

ب. النتائج المتعلقة باستعمال التحول اللغوي في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها ومناقشتها

لقد بدأنا هذا المحور بتقديم سؤال للمدرسين حول مدى استعمالهم للتحول اللغوي، عندما يواجه الطلاب صعوبة في الفهم:



مبيان 3. مناوبة المدرسين بين اللغة العربية واللغة الأم بعد عدم فهم التعليمات

من خلال المبيان 3 يتضح أن الأغلبية العظمى من المدرسين يلجؤون إلى التحول اللغوي بعد عدم فهم طلابهم للتعليمات إذ تشكل نسبتهم 75% في المقابل نجد أن نسبة الذين لا يستعملون التحول اللغوي هي 25%. وللإشارة فإن استعمال التحول اللغوي لا يعني بالضرورة أن المدرس يعجبه ذلك، وإنما قد يلجأ إليه للضرورة.

جدول 2

تأثير متغير الخبرة على استعمال التحول اللغوي

المجموع	لا	نعم		
23	7	16	1-4	الخبرة التدريسية للمعلم
14	2	12	5-9	
16	6	10	10-13	
18	9	9	14-17	
10	7	3	18..	
81	20	61		المجموع

يتضح أن متغير الخبرة يؤثر فعلا على استعمال التحول اللغوي، إذ نجد أنه كلما زاد عدد سنوات خبرة المدرس في تدريسية اللغة العربية قل استعماله للظاهرة.

جدول 3

أسباب التحول اللغوي لدى المدرسين

النسبة	العدد	
14,8	12	للتواصل بسهولة.
28,4	23	لشرح التعليمات، وتوضيحها.
19,8	16	للتأكيد على معاني بعض الأفكار.
37,0	30	لشرح معنى الكلمات الصعبة والمفردات.
100,0	81	المجموع

يتبين لنا أن أغلب المدرسين المشاركين في ملء الاستمارة يفضلون استعمال التحول اللغوي من أجل شرح معنى بعض الكلمات الصعبة، وذلك بنسبة بلغت 37% و شرح الكلمات الصعبة غالباً ما يكون في مكون القراءة، ففي هذه الأخيرة يتعرف المتعلم على كلمات جديدة، والسبب الثاني الذي يدفع المدرسين إلى التحول اللغوي، هو شرح التعليمات و توضيحها و ذلك بنسبة 28% و يكون غالباً أثناء مكون القواعد، حيث يجد الطلبة صعوبة في فهم بعض القضايا النحوية أو الصرفية فينابذ الأستاذ بين اللغتين، حتى لا يواجه الطالب حاجزين، حاجز صعوبة بعض القضايا، و حاجز اللغة، بالإضافة إلى أن التأكيد على معاني بعض الأفكار يعد من أبرز دوافع استعمال المدرس للتحول اللغوي بنسبة 20%، فقصّد تأكيداً على أهمية بعض الأفكار، يلجأ إلى التحول اللغوي. ويأتي في المرتبة الأخيرة عامل تيسير التواصل بين المدرس والطلاب بنسبة لا تتجاوز 15%، مما يعني أن المدرسين يفضلون استعمال اللغة العربية للتواصل مع الطلاب ويدفعونهم للتحدث باللغة الهدف قدر الإمكان.

جدول 4

فاعلية التحول اللغوي في تعليم اللغة العربية كلغة أجنبية؟ / خبرة المدرسين

المجموع	هل ترى أن التحول اللغوي إيجابي في تعليم اللغة العربية كلغة أجنبية؟			
	لا	نعم		
23	9	14	1-4	الخبر التدريسية بالسنوات
14	6	8	5-9	
16	4	12	10-13	
18	8	10	14-17	
10	4	6	18...	
81	31	50	المجموع	

إنّ وكما سبقت الإشارة إليه، فأغلب المدرسين الذين قضوا ما بين سنة و17 سنة يؤيدون فكرة استعمال التحول اللغوي في الحصة الدراسية، ويرون أن له أثراً إيجابياً على مستوى ما في حين نجد أن الذين قضوا أكثر من 18 سنة أغلبهم يرفضون استعماله.

ت. النتائج المتعلقة بتصورات المدرسين حول فاعلية التحول اللغوي

بما أن كل الأسئلة السابقة كانت مغلقة، ولم ندع للمدرسين مجالاً للتعبير عن آرائهم بحرية، نظراً لخصوصية الاستمارة، فقد كان السؤال الأخير مفتوحاً صبّونا من خلاله معرفة تمثلاتهم حول فاعلية التحول اللغوي في التدريس وهل بالإمكان الاستفادة منه في تطوير مهارات الطلبة اللغوية. لأن الإطار النظري لا يكفي البتة للحكم على صحة فرضية معينة ودحض أخرى، ليبقى الميدان هو الفحص الذي نحتكم إليه لدعم ما افترضناه. وقد كانت التمثلات متباينة ومتنوعة وجديدة أيضاً تبين مدى إدراك المدرسين لخطورة الموضوع قيد الدراسة، وحساسيته. كما أنها فاقت ما كان متوقعاً. وقد انقسمت إلى مؤيد لفكرة استعمال التحول اللغوي داخل الفصل، ومعارض، حيث إن أغلب المشاركين أكدوا على ضرورة استعماله لما له من إيجابيات عديدة، لكن مع تقنين هذا الاستعمال. وقد تم تلخيص أفكارهم، مع حذف المتشابه منها:

- إظهار أوجه التشابه والاختلاف بين اللغتين.
- ربط المتعلم بمحيطه، وتسهيل التواصل الصفي بين المدرس والمتعلم.
- استعمال التحول اللغوي أثناء تدريس لغة أجنبية يجعل المتعلم يحس بنوع من الأمن المعرفي وبسهولة عليه اكتساب اللغة الجديدة لكن مع حسن الاستعمال، إذ لا يجب استعماله أكثر من المطلوب.

الملاحظ أن معظم الاجابات، وإن كانت مؤيدة لفكرة استعمال التحول اللغوي واعتبرت أنه وسيلة مساعدة ومفيدة جدا في تدريس اللغة العربية، ولا يمكن الاستغناء عنه مطلقا، إلا أنها لم تدع للاستعمال المفرط له أثناء تعلم اللغة العربية كلغة ثانية/أجنبية، وإنما تقنين استعماله، والالتزام بشروط معينة من بينها: الوعي باستعماله، وعدم الإكثار منه واستعماله فقط في بعض المكونات دون غيرها، ولبعض المستويات دون أخرى.

وأما الرافضون لاستعمال التحول اللغوي فقد جاءت مواقفهم كالتالي:

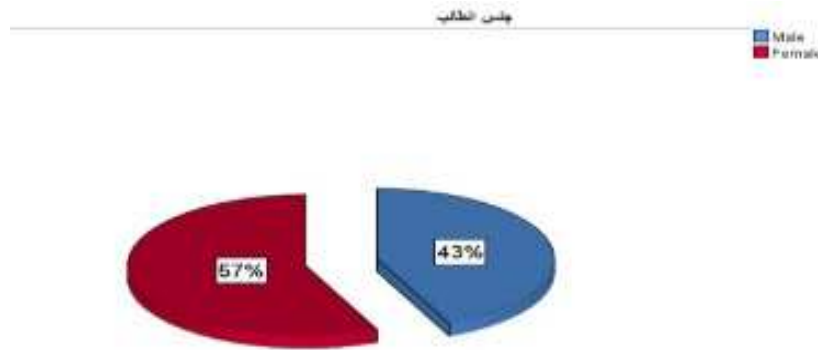
- الأفضل استعمال اللغة العربية مباشرة دون وسيط، إلا في حالة توضيح التعليمات الأساسية خوف عدم فهم الطرف الآخر.
- من الأفضل أن تكون لغة التواصل في الفصل هي اللغة الهدف فقط كي يحصل انغماس لغوي يؤدي الى تعلم فعال وتحقيق للكفايات والأهداف التربوية.
- التحول اللغوي لا يحقق نتائج جيدة وذلك بجعل المتعلم لا يبحث ولا يجتهد في فهم المفردات.

كل هذه الإجابات تتفق على ضرورة تجنب اللغة الأولى للمتعلم، ومحاولة إغماسه لغويا، لما لاستعمال اللغة الأولى من أضرار على مستوى الاكتساب اللغوي.

5. تحليل نتائج الاستمارة الموجهة إلى طلبة اللغة العربية كلغة أجنبية

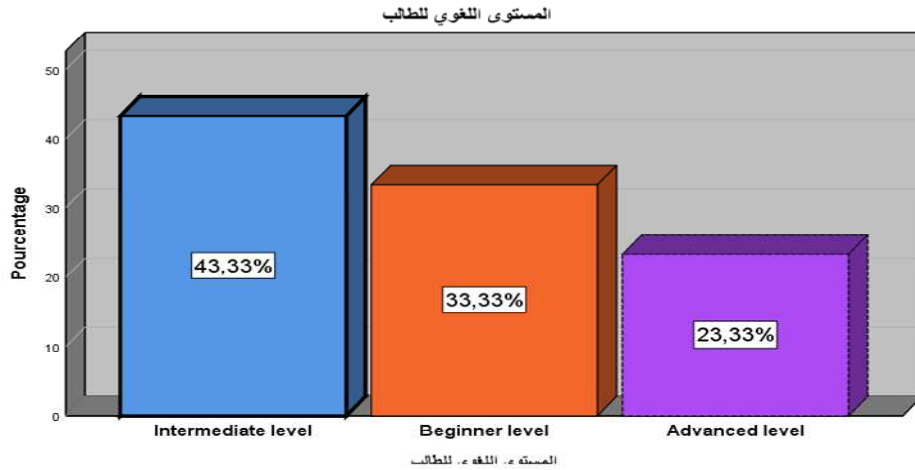
أ. النتائج المتعلقة بالمعطيات الشخصية وتفسيرها ومناقشتها

وجدنا ثلاثين طالبا وطالبة وقد كان توزيعهم على مستوى الجنس كالتالي: 13 ذكرا بنسبة 43%، و17 أنثى بنسبة 57%.



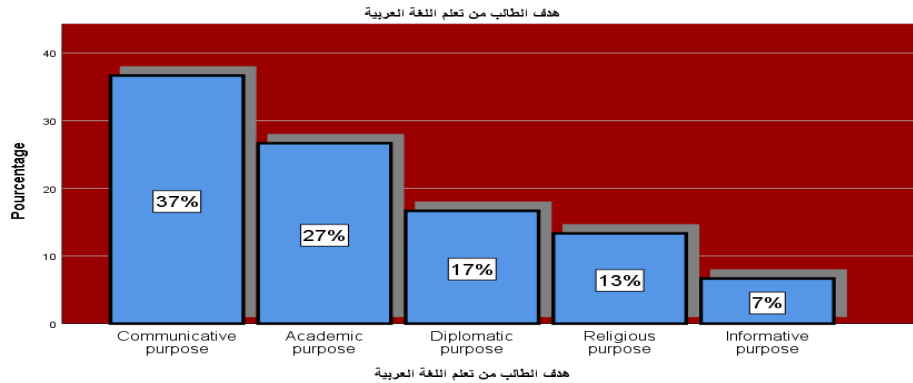
مبيان 4. جنس الطلبة

وبما أن العينة عشوائية وغير احتمالية والعدد قليل نسبيا، فلا يمكن تأويل هذه الأعداد أو إعطاؤها أي تفسيرات علمية من حيث ارتفاع عدد طالبات اللغة العربية كلغة أجنبية، على حساب الطلاب. وقد اختلفت جنسيات الطلبة، وكان أغلبهم من الولايات المتحدة الأمريكية بنسبة 40%، وكلهم يتحدثون الإنجليزية كلغة أولى، ومن بعدهم نجد طلبة إيطاليين يمثلون نسبة 30%. أما باقي الطلبة المشاركين في ملء الاستمارة فينحدرون من بريطانيا وفرنسا وكندا ثم إندونيسيا، ويمثلون جميعهم نسبة 30%.



مبيان 5. المستوى اللغوي للطلبة

إذ نجد أن أغلب الطلبة المشاركين في ملء الاستمارة هم طلاب المستوى المتوسط في اللغة العربية وذلك بنسبة 43%، ويليهم ذوو المستوى المبتدئ بنسبة 33%، ثم أصحاب المستوى المتقدم الذين يمثلون 23%. وللاشارة فإننا قد اخترنا هذه المستويات العامة فقط، دون التدقيق، نظرا لاختلاف معايير التقييم والتصنيف من برنامج إلى آخر.



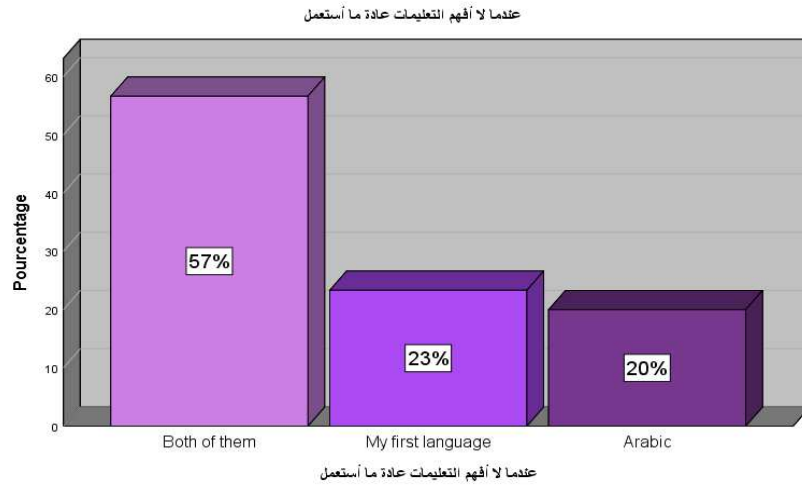
مبيان 6. هدف الطلاب من تعلم اللغة العربية

ونلاحظ في المبيان أعلاه، أن هدف جل الطلبة المشاركين من تعلم العربية هو التواصل وذلك بنسبة 37%، وذلك إما لأنهم يعيشون في أوطان عربية، أو لديهم أصدقاء، جيران أم أزواج... ويريدون تعلم لغة التواصل. وقد احتلت الوظيفة الأكاديمية المرتبة الثانية بنسبة 27%، وهذا يعني إما متابعة هؤلاء الطلبة دراستهم في أوطان عربية، أو باعتبارهم باحثين في مجال العلاقات الدولية، تاريخ الأوطان العربية، أو مقارنة الأديان... ثم تأتي بعدها الوظيفة الدبلوماسية، مما يدل على أنهم إما موظفون في وزارة الخارجية من أجل ممارسة عملهم في إحدى الدول العربية، أو رجال أعمال.. ونجد في المرتبة

الرابعة الوظيفة الدينية بنسبة 13%، وهم طلبة مسلمون، من ماليزيا وإندونيسيا، يريدون تعلم اللغة العربية لفهم معاني القرآن الكريم، والحديث النبوي الشريف... قصد التعمق في فهم الدين. وقد جاءت الوظيفة الإعلامية في المرتبة الأخيرة بنسبة 7%، وهؤلاء غالبا ما يكونون صحافيين تابعين لقنوات أجنبية، أرسلوا لمزاولة مهامهم في وطن عربي معين.

ب. النتائج المتعلقة باستعمال التحول اللغوي في تعلم اللغة العربية كلغة ثانية ومناقشتها

لقد أثرنا بدء هذا المحور بسؤال نتعرف من خلاله مدى استعمال الطلاب للتحول اللغوي. وذلك من حيث اللغة المستعملة بعد عدم فهم للتعليمات، هل هي اللغة العربية (اللغة الهدف) أو اللغة الأم، أم هما معا. فكانت الأجوبة كالآتي:



مبيان 7. اللغة المستعملة بعد عدم فهم التعليمات

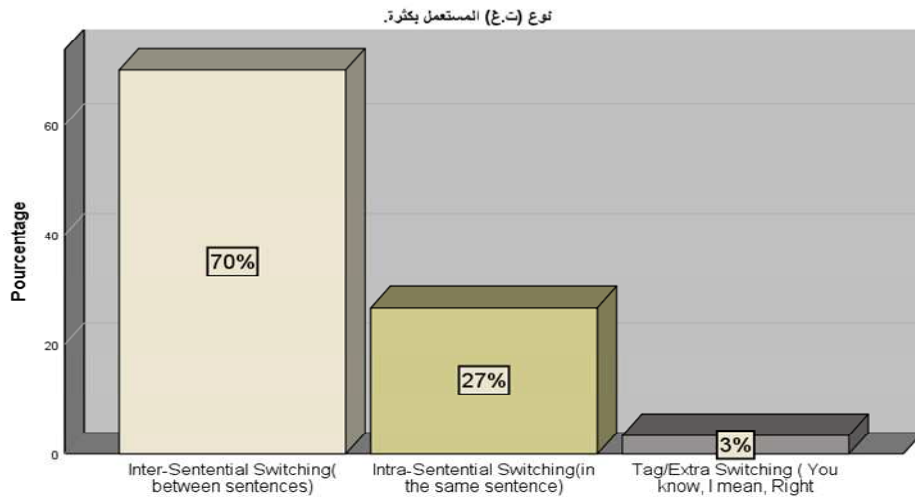
الملاحظ من خلال المبيان أن أغلب الطلبة، عند عدم فهمهم لإحدى التعليمات، يناوبون بين اللغتين معا بنسبة 57%، في حين أن نسبة الذين يستعملون لغتهم الأم هي 23%، أما نسبة الذين يستعملون اللغة العربية بعد عدم فهمهم فهي 20%. ومن أجل تفسير هذه النتائج وربطها بمستويات الطلبة نستعين بالجدول الآتي:

جدول 5

اللغة المستعملة بعد عدم فهم التعليمات / المستوى اللغوي للطلاب

المجموع	عندما لا أفهم التعليمات عادة ما أستعمل			المستوى اللغوي للطلاب
	كلاهما	لغتي الأم	العربية	
10	6	2	2	المستوى المبتدئ
13	8	0	5	المستوى المتوسط
7	2	0	5	المستوى المتقدم
30	16	2	12	المجموع

من خلال ربط النتائج بمستويات الطلاب اللغوية، نلاحظ أن طلبة المستوى المبتدئ حين لا يفهمون التعليمات يستعمل 60% منهم اللغتين معاً، و20% تستعمل اللغة الأم، و20% الباقية تحاول استعمال العربية. أما بالنسبة للمستوى المتوسط، فنجد أن من تعذر عليه الفهم منهم يستعمل اللغتين معاً بنسبة 61%، والباقي يستعمل اللغة العربية بنسبة 39%. ولا أحد منهم يستعمل اللغة الأم لوحدها في السؤال. في حين نجد أن أغلب طلبة المستوى المتقدم إذا تعذر عليهم الفهم يستعملون اللغة العربية بنسبة 70%، والباقي منهم يناوب بين اللغتين معاً، ولا أحد منهم أيضاً يستعمل اللغة الأم لوحدها أثناء حديثه.



مبيان 8. نوع التحويل اللغوي المستعمل بكثرة أثناء التعلم

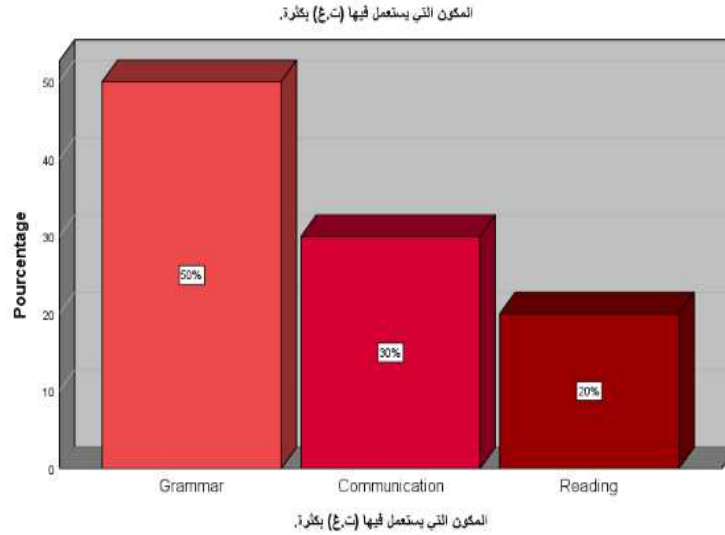
ويرجع سبب استعمال التحويل اللغوي بين الجمل بنسبة أكبر لأنه وكما سبقنا الإشارة لا يوجد خطر نحوي، لأن الانتقال يتم من نظام لغوي إلى آخر بعد الانتهاء من جملة وبداية أخرى... ولأن هذا النوع لا يتطلب إتقاناً للغتين معاً بنفس الدرجة، وهذا يتماشى وطبيعة العينة المدروسة لأن المستوى اللغوي لأغلب الطلبة هو المستوى المبتدئ والمتوسط. وسبب استعمال التحويل اللغوي داخل الجملة بنسبة أقل إلى أن هذا النوع يشكل خطراً نحوياً من خلال دمج نظامين لغويين في جملة واحدة، مع احتمال انتهاك القواعد النحوية لإحدى اللغتين. وبالتالي فهو يحتاج إتقاناً للغتين معاً. والقادرون على ذلك هم أصحاب المستوى المتقدم، وعددهم قليل. وتأويل قلة أو ندرة استعمال التحويل اللغوي خارج الجملة إلى أن هذا النوع لا يتم استعماله غالباً في الفصول الدراسية، بل في الخارج وبين الأصدقاء. وهذا ما يؤكد الجدول الذي يربط بين المستوى اللغوي للطلاب ونوع التحويل اللغوي المستعمل.

جدول 6

نوع التحويل اللغوي / المستوى اللغوي للطلاب

المستوى اللغوي للطالب		التحول بين الجمل	التحول داخل الجمل	التحول خارج الجمل	المجموع
المبتدئ	8	2	0	10	
المتوسط	10	2	1	13	
المتقدم	2	5	0	7	
المجموع		21	8	1	30

وكخلاصة لما أشرنا إليه، فكلما كان مستوى الطالب مبتدئاً، أو حتى متوسطاً فإنه غالباً ما يستعمل التحول اللغوي بين الجمل، لعدم تمكنه من اللغتين بنفس الدرجة. في حين أنه كلما تطور مستواه وصار متمكناً من اللغة الهدف، استعمل التحول داخل الجمل وذلك للاعتبارات التي أشرنا إليها أعلاه.



مبيان 9. المكونات التي يستعمل فيها ت.ع بكثرة

يتبين أن نصف الطلبة المشاركين يميلون إلى استعمال التحول اللغوي في حصة القواعد بنسبة 50%، ويمكن تفسير الأمر إلى صعوبة بعض القواعد اللغوية، مما يجعل الطلبة يناوبون بين لغتهم الأم واللغة الهدف. في حين أن 30% منهم يستعمل التحول اللغوي أثناء التواصل وهذا راجع بالأساس لعدم القدرة على الاستمرارية بالحديث باللغة المتعلمة. ثم نسبة 20% من الطلبة يستعملونه أثناء مكون القراءة، وقد يكون سبب ذلك صعوبة بعض المفردات، أو العبارات خاصة المسكوكة أو المرتبطة بالثقافة العربية.

النتائج المتعلقة بتصورات الطلاب حول فاعلية التحول اللغوي في تعلم اللغة العربية

بعد تفريغ معطيات الاستمارة الخاصة بطلاب اللغة العربية كلغة أجنبية، ومحاولة مناقشتها، وصلنا إلى مرحلة معرفة تصوراتهم بعد طرح سؤال مفتوح نتبين من خلاله مدى فاعلية التحول اللغوي أثناء تعلم اللغة العربية. فقد كانت آراؤهم مشابهة تقريباً لآراء المدرسين. وما يمكن استخلاصه من أقوالهم هو أن:

- معظم الطلبة يستعملون التحول اللغوي، في حصة اللغة العربية بعد تعذر الفهم لديهم، وحتى خارج الفصل الدراسي، مما يدل على أن هذه الظاهرة موجودة. ومن الأمثلة التي قدمها بعض الطلبة: "أتحدث اللغة العربية but English is my first language".

- نصف الطلبة يستعملون التحول اللغوي بشكل واع، والنصف الآخر لا يعي به. ومعلوم أن الوعي بالظاهرة يزيد من فرصة الاستفادة منها أثناء التعلم.
- التحول اللغوي الشائع بين الطلبة هو الذي يكون بين الجمل (inter-sentential code switching).

خاتمة

ختاماً وبعد البحث والتحليل والدراسة المستفيضة لموضوع التحول اللغوي، سواء في شقه الاجتماعي، أو بعده التربوي، وجدنا أن هذه الظاهرة موجودة فعلاً وتستعمل بكثرة، لكن الغريب في الأمر أنها تُحارب وغير مرغوب فيها "قولاً" لدى البعض، بمبرر أن إدخال اللغة الأم في حصص اللغة العربية كلغة ثانية يساهم في فشل طرائق التدريس وإبطاء عملية التعلم. وينادون بضرورة خلق بيئة لغوية مطابقة تماماً لما في الخارج باعتباره هدفاً مقدساً، وأن الانزلاق إلى لغة أخرى غير الهدف هو مساس وخرق لهذا المقدس، متناسين كذلك أن التحول اللغوي هو ظاهرة طبيعية تحدث خارج الفصل. إذ أنه "ينشأ بشكل طبيعي، كاستجابة عملية لتواجد لغتين في ذهن الأفراد" (Myers-Scoten 1990: 17) وكما يقول مكارو "لا يوجد شيء غير طبيعي أو مزعج لغوياً حول التحول اللغوي في الفصل الدراسي، إنه يعكس عملية طبيعية تحدث في الخطاب الطبيعي" (Macaro 2009: 37). فما الذي يجعل بعض اللسانيين يرفضون التحول اللغوي وهي ظاهرة متداولة تحدث بشكل طبيعي خارج الفصل؟ وطرحُ هذا السؤال لا يعني تأييدنا استخدام التحول اللغوي بشكل مطلق داخل حصص اللغة العربية لغة ثانية، لأنه قد يساء استعماله فعلاً، ويؤدي إلى نتائج سلبية من بينها وأخطرها خلق متعلمين كسالى حول تعلم لغتهم الهدف. والحل ليس في حظره ومنع استعماله، وإنما تقنين هذا الاستعمال وتنظيمه وجعله إستراتيجية مساعدة لتعليم وتعلم اللغة العربية، وذلك لما رصدناه من مزايا عديدة من بينها:

- شرح المفاهيم والأفكار الدينية والتقليدية والثقافية والسياسية الصعبة.
- شرح وتبسيط القواعد اللغوية المعقدة.
- المقارنة بين اللغة الأم واللغة الهدف، من خلال زيادة وعي الطلاب ومعرفتهم بأوجه التشابه والاختلاف بين اللغتين.
- التعرف على ثقافة الطلاب وبناء جسور متعددة الثقافات.
- التقليل من استخدام قيود الذاكرة العاملة، ودمج المعنى في الذاكرة الطويلة المدى.

ورغم كل هذه المزايا فلا بد من توفر بعض الشروط الذاتية والموضوعية للاستثمار الجيد لهذه الإستراتيجية، وحصد نتائج إيجابية:

- تمكن المدرس من لغة جل الطلاب.
- ضرورة تشارك جل الطلاب في اللغة الأم نفسها.
- الوعي باستعماله كإستراتيجية تواصلية أثناء التعلم.
- استخدام التحول اللغوي لتشجيع ودعم الطلاب.
- استعمال ظاهرة التحول اللغوي بالتدرج ومراعاة المستويات اللغوية للطلاب.

المراجع

- Cole, S. 1998. "The use of L1 in Communicative English Classrooms". Language Teacher Kyoto JALT, 22, pp. 11-14.
- Cook, V. 1991. *Second Language Learning and Language Teaching*. Fourth Edition (2008). London: Hodder Education, an Hachette UK Company.

- Grosjean, F. 1982. *Life with Two Languages: An Introduction to Bilingualism*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Krashen, S. and Terrell. T. 1983. *The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall.
- Macaro, Ernesto. 2009. "Chapter 2. Teacher Use of Codeswitching in the Second Language Classroom: Exploring 'Optimal' Use". In Miles Turnbull and Jennifer Dailey-O'Cain, eds., *First Language Use in Second and Foreign Language Learning*, Bristol, Blue Ridge Summit: Multilingual Matters, pp. 35-49.
- Muysken, P. 1995. *One Speaker, Two Languages: Cross-disciplinary Perspectives on Code-switching*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Myers-Scotton, C. 1990. *Code Switching and Borrowing Interpersonal Macrolevel Meaning*. Oxford: Blackwell.
- Sert, Oclan. 2005. "The Functions of Code Switching in ELT Classrooms." *The Internet TESL Journal*, 11(8). Retrieved from <http://eric.ed.gov/?id=ED496119>.